Vol.2, n°8 • 4 mai 2000

VIRAGE express

Les tâches et l'évaluation authentiques

Le journal de Valérie... la suite

Valérie, enseignante virtuelle, a démontré hier à ses collègues la pertinence d'utiliser des modèles d'évaluation adaptés à la logique de développement des compétences, qui s'éloignent de façon significative des examens traditionnels. Mais elle se questionne toujours sur sa pratique pédagogique : est-elle conforme aux principes de l'évaluation authentique? Un collègue lui propose de se référer à une Grille d'analyse de la tâche authentique qui lui permet de se replonger dans « son journal » afin d'y trouver des pistes et des indices pour objectiver sa pratique.

Pendant la deuxième partie de l'atelier sur l'analyse du journal de Valérie mercredi matin, les participants et participantes à la Session de formation ont été appelés à donner de la rétroaction concernant la pratique de Valérie. Pourrait-elle y apporter des améliorations? Cet exercice s'est fait à l'aide d'extraits de son « journal » et de la Grille d'analyse de la tâche authentique qui comprend six des caractéristiques globales de la tâche authentique (liée à la vie courante, significative et stimulante, souple et adaptable, réaliste,

Suite à la page 2

Le Programme des programmes

Geneviève St-Maurice témoigne

Hélène Rioux

Geneviève St-Maurice est enseignante à l'école des Petits-Cheminots à la Commission scolaire des Navigateurs. C'est avec beaucoup de chaleur et de conviction qu'elle a partagé son expérience d'enseignante dans une école ciblée relativement à l'utilisation du Programme des programmes, une expérience qui l'a amenée « à se sentir beaucoup mieux dans sa peau et dans son travail d'enseignante ». Un témoignage attendu et très bien reçu!

L'an passé, lorsque nous avons reçu le Programme de formation, notre premier réflexe a été de regarder les programmes disciplinaires de français et de mathématique. Nous avons vu des contenus disciplinaires, nous avons aussi constaté que des éléments avaient été ajoutés et que d'autres avaient été retranchés, et dans l'ensemble, ça nous semblait rassurant.

Mais il y avait une autre partie au début du Programme, et c'est là que nous avons découvert le Programme des programmes, un document qui se compose de deux volets : les compétences transversales et les domaines d'expérience de vie. Les compétences transversales ont très bien été expliquées, mardi, par Marie-Françoise Legendre. Je m'attarderai donc à expliquer comment ces compétences ont fait que mon enseignement est différent. On peut dire, en résumé, que les compétences transversales sont des savoirs, des connaissances à mettre en action et des habiletés à développer, que les enfants pourront ensuite utiliser dans différents contextes. Les domaines d'expérience de vie constituent, quant à eux, le point de départ et le point d'arrivée, voire même le fil conducteur des apprentissages, qui orientent le développement des compétences transversales. Dans une publication de la Fédération des commissions scolaires du Québec, on définissait d'ailleurs les domaines d'expérience de vie comme des préoccupations humaines et actuelles qui aident à développer les compétences transversales.

On a beaucoup parlé, depuis deux jours, de logique des compétences et d'évaluation des compétences, mais on a parlé très peu des domaines d'expérience de vie. C'est pourtant un aspect très important de la réforme, car ce sont les domaines d'expérience de vie qui permettront de bien développer les compétences transversales.

Nous avons connu ces jours-ci Valérie, que l'on pourrait comparer à l'enseignante idéale. Mais quand on regarde dans nos écoles, on se rend compte que beaucoup d'enseignantes et enseignants sont très bons et qu'ils peuvent facilement dire d'un élève qu'il a des problèmes dans tel

Suite à la page 2

2007-02777/

Le Programme des programmes
Geneviève St-Maurice témoigne

ou tel domaine. Avec la réforme, les enseignantes et enseignants devront toutefois être capables de définir ces problèmes selon compétences à développer et de consigner le cheminement des enfants. C'est la partie qui reste à faire et le ministère de l'Éducation ne nous fournira pas d'outils dans ce sens.

Comme Valérie qui a largement utilisé les domaines d'expérience de vie, nous avons vécu, en septembre, un projet qui nous a amenés à exploiter ces domaines. Les enfants devaient construire une vraie planète qui serait placée dans la classe, avec ses plantes, ses animaux, ses jeux et aussi son climat. J'ai profité de cette occasion pour instaurer un bon climat dans la classe et développer le domaine d'expérience de vie du sociorelationnel, un domaine très important au primaire.

Les domaines d'expérience de vie sont très importants, car ils permettent de développer les compétences tranversales des élèves. Ils les amènent à changer certaines attitudes, à adopter de nouveaux comportements et à se poser plus de questions. C'est en les exploitant du 1er cycle du primaire à la fin du secondaire que l'on pourra développer au maximum les compétences transversales chez les jeunes et faire en sorte que ces derniers soient plus critiques et plus réfléchis.

Lorsque j'ai lu le Programme des programmes, je me suis dit que c'était cela qui me permettrait de changer vraiment ma pratique. En effet, au lieu de nous attarder aux objectifs et aux horaires, nous travaillons maintenant sur le « comment » à l'aide des domaines d'expérience de vie et des compétences transversales. Les nouveaux programmes nous ont aussi amenés à repenser notre gestion de classe, à laisser plus de place aux enfants et à partager notre pouvoir avec eux, ce qui est un très gros changement. Ils nous permettent également de voir les enfants dans leur globalité et de mieux les connaître.

Le Programme des programmes apporte un autre changement important : le travail en projet. Et je sais que cela fait peur à beaucoup d'enseignantes et enseignants. J'aime faire de l'animation, mais avec le travail en projet, je me retrouvais dans une situation où je devais jouer le rôle de guide et de soutien. J'ai donc commencé lentement. Et maintenant, non seulement j'aime travailler en projet, mais c'est aussi l'approche que l'on privilégie à l'école. Il faut faire attention cependant, lorsqu'on dit que l'on travaille en projet. En effet, on peut très bien travailler en projet sans travailler les compétences transversales, mais on peut difficilement travailler les compétences transversales sans travailler en projet.

Lorsque j'ai commencé mon premier projet, j'ai proposé aux élèves plusieurs activités. Puis, progressivement, au fur et à mesure de l'avancement des projets, les élèves ont appris à prendre plus de place, en suggérant eux-mêmes des activités. Et ils ont réussi à faire des tâches extraordinaires! Lors du dernier projet, j'ai décidé de les laisser aller dans le choix des activités. Je suis toutefois demeurée la spécialiste en définissant de quelle façon et à quel moment je pouvais intégrer les contenus disciplinaires.

Quelques réflexions sur la réforme
Les nouveaux programmes amenant des changements dans ma pratique, plusieurs questions se présentent à mon esprit. En ce qui concerne l'organisation par cycle, beaucoup de possibilités s'offrent à nous : deux enseignantes ou enseignants responsables d'un groupe-cycle; des regroupements en fonction des difficultés soulevées par les élèves; des équipes-cycle, etc. Les équipes-écoles devront se pencher sur chacune des possibilités et faire preuve de créativité afin de déterminer celle qui leur convient le mieux en fonction de leur climat de travail et des affinités entre les individus.

L'évaluation constitue aussi un sujet de réflexion important. Les ateliers de travail ont permis de préciser certaines dimensions de la question, mais certains aspects demeurent imprécis. On sait toutefois que l'évaluation sera très différente et que l'on pourra évaluer en même temps que l'on enseigne. Mais il faudra aussi développer ce que j'appelle « la dentelle du questionnement », qui revient à dire qu'il faudra poser beaucoup de questions, car nous n'évaluons pas seulement un produit fini, mais aussi une démarche.

D'autres sujets méritent une réflexion particulière. En ce qui concerne l'intégration des TIC, il faudra faire des efforts pour les intégrer en classe, car elles sont de plus en plus présentes dans la vie des enfants. L'intégration des matières par les projets nous permettra par ailleurs de bien développer les compétences, mais elle nous amènera aussi à gérer la classe différemment, par exemple, en n'organisant plus nos journées selon un horaire précis.

Beaucoup de choses ont changé dans mes relations avec mes collègues, depuis l'arrivée des nouveaux programmes. Nous discutons entre autres beaucoup plus des moyens à mettre en place pour expliquer les nouveaux programmes aux parents ou pour rendre le cheminement de l'enfant plus clair, de l'élaboration d'un outil de communication aux parents – le bulletin – , de l'évaluation des compétences disciplinaires et de l'utilisation des domaines d'expérience de vie.

Le rôle de chacun a aussi changé. La direction notamment qui joue un rôle extrêmement important dans la mise en oeuvre des nouveaux programmes. Elle doit être aidante, supportante, positive et ouverte. Elle doit permettre à chaque membre du personnel de se sentir concerné et de pouvoir changer des choses. Elle doit être capable d'aller chercher les forces des uns pour les mettre au service des autres. En fait, ce que je veux faire avec mes élèves dans ma classe, c'est ce que la direction doit faire avec les membres du personnel.

Je terminerai en disant que dans mon école, personne ne voudrait plus revenir en arrière. Je me suis aussi rendue compte qu'avec la réforme, je faisais partie des gens qui pouvaient changer le monde.

Les tâches et l'évaluation authentiques
Le journal de Valérie… la suite

cohérente et rigoureuse) définies en plusieurs composantes.

Première réaction : c'est l'étonnement! Les participants et participantes sont impressionnés par les pratiques novatrices, mais ambitieuses de Valérie. De façon générale, on estime que les tâches authentiques élaborées par l'enseignante reposent sur les différentes caractéristiques présentées dans la *Grille d'analyse*, à quelques exceptions près. Par exemple, on juge que Valérie néglige de varier les médiums et les ressources utilisés pour le projet et de se centrer sur la résolution de problème (vie courante), qu'elle omet dans l'ensemble de stimuler la curiosité des élèves (significative et stimulante) et que les critères d'évaluation et les intentions sont trop rarement exposés aux élèves (cohérente). Des lacunes qui ne diminuent toutefois en rien la valeur des initiatives de l'enseignante, puisque la majorité des participants et participantes admirent son travail : ils l'accueilleraient dans leur équipe sur le champ!

Le projet de Valérie, qui regroupe plusieurs tâches authentiques, présente de nombreux points forts : stimulant, rassembleur, complexe mais réaliste, souple mais rigoureux… La pratique préconisée par Valérie lui permet de mieux observer à la fois la démarche des élèves et le résultat, d'apporter des modifications et des ajustements au projet selon les réactions des élèves, d'accompagner les enfants de façon collective et individuelle, de respecter les rythmes et styles d'apprentissage de chacun et enfin, de suivre l'évolution du développement des compétences de chaque enfant.

Mais est-ce réaliste d'envisager une telle pratique au quotidien? Certains en doutent à cause de la lourdeur du travail que cela implique (« tenir un journal et des fiches personnalisées pour chaque élève, c'est irréaliste »), du manque de temps (« planifier de tels projets demande beaucoup de temps et d'organisation »), de l'incertitude… Comment y arriver? Les participants et participantes ont avancé deux réponses. La première, c'est d'assumer l'ampleur de la tâche dans son intégralité dès le départ afin de développer par la suite des méthodes de travail et des outils adaptés et personnalisés. La deuxième, c'est de commencer lentement, d'objectiver sa pratique régulièrement et d'y intégrer de nouvelles données de façon progressive.

Et voilà, Valérie risque de détrôner Virginie à titre d'enseignante modèle au Québec!

Pour une évaluation globale et

La popularité grandissante du portfolio s'explique, selon Pierrette Jalbert, par les différents éléments qui sont pris en compte actuellement dans le Programme de formation.

Le premier élément est la perspective socioconstructiviste qui propose, d'une part, un rôle d'apprenant actif à l'élève et, d'autre part, un rôle de guide à l'enseignant ou enseignante mettant en place des activités complexes et pertinentes socialement.

Dans une perspective socio-constructiviste

l'élève est vu comme ...

- ... un apprenant actif.
- ... un apprenant social.
- ... un apprenant créatif.

La personne qui le guide ...

- tient compte de ce que l'élève sait déjà.
- accorde de l'importance aux stratégies cognitives et métacognitives.
- accorde de l'importance à ses questions.
- l'incite à relever des défis.
- lui permet de comprendre l'importance de ce qu'il apprend.

Le deuxième élément est la particularité du Programme de formation qui comprend des compétences disciplinaires, des compétences transversales et des domaines d'expérience de vie qui forment un tout.

L'évaluation

- Elle est interactive et dynamique.
- Elle est sociale.
- Elle est collaborative.
- Elle fournit de l'information sur le développement des compétences.

Le troisième élément correspond à la nouvelle évaluation liée aux orientations prises dans le Programme de formation. Cette évaluation est intégrée à l'apprentissage, constitue un processus continu, est basée sur une variété de moyens d'évaluation qui permettent de mieux cerner l'évolution de l'apprentissage de l'élève et implique la participation de l'élève et des autres élèves de la classe. Elle est aussi interactive car l'enseignant ou l'enseignante fait des interventions immédiates pendant les activités, et dynamique puisque l'élève a du soutien de l'enseignant ou enseignante qui lui permet d'intervenir au fur et à mesure. De plus, elle est sociale car elle fait de la classe un lieu où l'élève peut facilement communiquer sa démarche et ses difficultés, ainsi que collaboratrice puisque l'enseignant ou enseignante transmet ses critères d'évaluation à l'élève. Enfin, elle fournit de l'information sur le développement des compétences de l'élève et part de l'élève, de ses questions et de ses difficultés.

Ces différents éléments qui font maintenant partie du Programme de formation exigent que des traces de l'apprentissage de l'élève soient consignées. Pour ce faire, le portfolio peut être un outil intéressant.

Les trois types de portfolio

Il existe trois types de portfolio : le dossier d'apprentissage, le dossier de présentation et le dossier d'évaluation.

Portfolio
Dossier d'apprentissage

- Rapports de laboratoire
- Réseaux de concepts
- Bande dessinée permettant de décrire un concept scientifique
- Synthèse des recherches sur Internet
- Extraits du journal de bord
- Description d'un projet (objectifs, étapes, démarche, photos du produit final)
- Résumé d'une rencontre avec un scientifique

Science Teacher, octobre 1998

Le dossier d'apprentissage fournit de l'information sur le développement des compétences de l'élève. Il est composé de plusieurs pièces qui rendent compte de l'évolution de l'apprentissage de l'élève, d'autoévaluations pour lesquelles l'enseignant ou enseignante a guidé l'élève ainsi que de commentaires et d'observations diverses. Ce type de dossier est d'abord sous la responsabilité de l'enseignant ou enseignante et ensuite de l'élève.

Afin d'utiliser efficacement le dossier d'apprentissage, certaines consignes doivent être observées : le dossier doit être intégré à la classe, il doit être analysé régulièrement pour intervenir dans le développement des compétences, et il doit être présenté aux parents ou en classe.

Portfolio
Dossier d'apprentissage

- Les auto-évaluations
  - La persévérance
  - La démarche
  - La créativité
  - L'amélioration
  - La fierté
  - Les difficultés

Portfolio
Dossier d'apprentissage

- Le but
  - Fournir de l'information sur le développement des compétences.
  - Apprendre à l'élève à s'autoévaluer

Portfolio
Dossier d'apprentissage

- Le contenu
  - Travaux
  - Commentaires et observations diverses
  - Auto-évaluations

Portfolio
Dossier d'apprentissage

- Les responsables
  - Enseignant
  - Élève

Un processus d'évaluation continue

- Colliger des travaux et des observations diverses.
- Analyser la collection.
- Prendre des décisions.
- Présenter la collection.

L'autorégulation

- Est une forme d'... l'élève dans la tâ...

L'autoré...

... engagen... exerce un... importante...
- la détermi...
- la planifica...
- le contrôle...
- la vérificat...

fonction d...

Richesse du dossier d'apprentissage

- Fournit de l'information sur le progrès de l'élève
- Permet de mieux comprendre le processus d'apprentissage.
- Permet de renforcer l'autorégulation.

continue

Portfolio
Dossier de présentation

- Le but

Motiver l'élève

Apprendre à l'élève à s'auto-évaluer

Le dossier de présentation est composé des pièces les plus représentatives de l'apprentissage de l'élève. Il peut être utilisé par l'élève pour présenter ses productions à ses parents. Il peut également servir à faire part aux enseignants et enseignantes du cycle suivant du développement des compétences de l'élève. Celui-ci est responsable de son dossier de présentation puisqu'il fait le choix des pièces de son dossier et les justifie. L'enseignant ou enseignante, quant à lui, guide l'élève dans le choix de ses pièces.

Portfolio
Dossier de présentation

- Le contenu

Lettre de présentation

Les meilleurs travaux

Portfolio
Dossier de présentation

- Les responsables

l'élève

l'enseignant

Portfolio
Dossier de présentation

- Vidéo des trois stages de formation
- Liste des objectifs atteints
- Cassette audio
- Attentes de l'élève face au monde du travail

Portfolio
Dossier d'évaluation

- Évaluer des compétences
- Travaux faits en classe
- Responsabilité de l'enseignant
- Auto-évaluation minimale

Le dossier d'évaluation contient des productions qui servent à évaluer les compétences de l'élève. L'enseignant choisit les situations d'apprentissage menant aux productions en évaluant des contenus déjà déterminés. Dans ce type de dossier, l'élève a une intervention minimale et l'enseignant ou enseignante en est le responsable principal.

Portfolio
Dossier d'évaluation

- Lettre destinée aux personnes qui évaluent le portfolio
- Table des matières
- 5 à 7 problèmes en mathématique

(logique, vie courante, résultats de sondage ou d'enquête, projets, etc.)

- 10 à 15 exemples de travaux avec les raisons de leur choix
- Critères d'évaluation

Les défis à relever

- Gestion de la classe
- Matériel didactique
- Habiletés des enseignants à recueillir l'information et à l'interpréter
- Développement d'outils d'évaluation

L'utilisation du portfolio entraîne, selon Pierrette Jalbert, un certain nombre de défis pour l'enseignant ou enseignante. Il ou elle doit travailler parallèlement sa gestion de classe, utiliser un matériel pédagogique plus souple que celui utilisé habituellement et développer des habiletés à recueillir l'information et à l'interpréter. Il doit aussi développer des outils d'évaluation pour l'observation, pour des entrevues structurées et des questionnements.

...agement de
... à accomplir ...

...lation
...t au cours duquel il
...lte d'activités

...on du but d'apprentissage;
... d'activités à entreprendre;
...ctivités en cours de réalisation;
... et l'ajustement des résultats en
...ritères d'efficacité.

Bartlett et Wiens (1995)

Portfolio
Dossier d'apprentissage

- Description des stratégies utilisées pour résoudre des problèmes
- Travaux illustrant comment l'élève a corrigé ses erreurs
- Différentes versions d'un problème
- Problèmes que l'élève a imaginés
- Photographies de montages

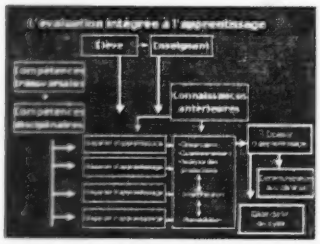
L'autoévaluation

- Est un moyen permettant à l'élève de mieux gérer lui-même le processus de régulation nécessaire à la réalisation efficace d'une tâche complexe ou à un meilleur engagement de sa part vis-à-vis de son apprentissage.

Zimmerli et Findley (1985); Higgins (1993) (Cité dans Roland Louis, Éditions Études Vivantes (1994))

L'évaluation authentique

- est effectuée dans des situations réelles d'apprentissage,
- est un processus continu,
- est basée sur une variété de moyens d'évaluation,
- implique la participation active de l'élève.



Une définition

Les portfolios sont des collections systématiques faites par les élèves et les enseignants. Ils peuvent servir de base pour examiner l'effort, l'amélioration, les processus et le rendement. ...

Une définition (suite)

À travers la réflexion sur les collections systématiques des travaux d'un élève, les enseignants et les élèves peuvent travailler ensemble à comprendre les forces de l'élève et ses besoins.

Tierney, Carter et Desai, 1991

En étant responsable de son portfolio, l'élève ...

- Apprend à prendre en charge son propre fonctionnement cognitif pour être autonome dans la gestion de ses tâches et de ses apprentissages.

En étant responsable de son portfolio, l'élève ...

- Apprend à reconnaître ce qu'il sait et ce qu'il ne sait pas, ses points forts et ses points faibles par rapport à des tâches et à des stratégies.

En étant responsable de son portfolio, l'élève ...

- Développe un sentiment de compétence, particulièrement une estime de soi améliorée et une plus grande fierté.

La logique des compétences et l'évaluation

L'évaluation est un enjeu majeur qui suscite de nombreuses interrogations et réactions. Dans le cadre d'un atelier intitulé « L'évaluation des compétences », les participants et participantes ont partagé leurs expériences et idées afin de préciser le rôle de l'évaluation dans un contexte de logique des compétences.

Ils ont ainsi procédé à une comparaison entre l'évaluation dans le cadre des programmes par objectifs et l'évaluation dans une logique de compétences.

Les participants et participantes ont identifié l'objet d'évaluation comme la première différence fondamentale : alors que l'évaluation traditionnelle examinait les connaissances acquises, l'évaluation des compétences s'attarde particulièrement à la progression de l'élève, son processus d'apprentissage, ses attitudes et la construction de ses connaissances.

Si les objets d'évaluation sont différents, c'est que les buts sont bien distincts. Selon les participants et participantes, l'évaluation actuelle est fondée sur les objectifs des programmes : elle sert à sanctionner, à définir l'échec ou la réussite, à juger des pratiques de l'enseignante ou enseignant et à établir des comparaisons entre les classes, les écoles, les commissions scolaires, etc. L'évaluation des compétences, quant à elle, se veut formative : elle vise la régulation des apprentissages, leur réinvestissement et, bien sûr, le développement des compétences.

De nouveaux outils

Sur le plan des moyens, l'évaluation traditionnelle est centrée sur la mesure et les résultats. Les participants et participantes la voient comme une évaluation sommative, où l'on utilise des pourcentages, des moyennes, des cotes, des pondérations, etc. pour porter un jugement extérieur sur l'élève. Effectuée à des moments précis, elle est fréquente et commune. C'est vers elle qu'est orienté l'enseignement.

Les discussions ont également permis d'esquisser de nouvelles façons de faire en ce qui concerne l'évaluation des compétences. Selon les participants et participantes, cette évaluation doit notamment être intégrée à l'apprentissage, se faire de façon continue et en tout temps. Elle se fait par l'observation dans l'action et dans une variété de contextes. L'enseignante ou enseignant utilise donc des outils avec lesquels elle ou il se sent à l'aise et qui l'aident à suivre l'évolution des élèves : il peut s'agir de portfolios, de bulletins descriptifs ou de codes de couleurs (rouge, jaune et vert). Le jugement porté sur l'élève n'est plus uniquement extérieur : l'enfant participe à sa propre évaluation, de même que son enseignant ou enseignante, ses pairs et toute l'équipe-cycle (particulièrement sur le plan des compétences transversales). Les critères d'évaluation doivent être clairement établis entre l'enseignante ou l'enseignant et l'élève. Il est important que celui-ci sache que l'évaluation vise à l'aider à repérer ses points forts et ses points faibles, qu'elle est nécessaire à sa progression.

Adopter la logique de compétences n'implique pas de renier les pratiques d'évaluation passées, mais bien de les considérer sous un nouvel éclairage, d'examiner celles qui sont toujours pertinentes et celles qui devraient être modifiées ou remplacées.

Les tâches authentiques

La deuxième partie de l'atelier a permis de tracer un portrait plus précis des tâches authentiques, surtout sur le plan de leur fonction évaluative.

- Les tâches authentiques s'attardent à la qualité du rendement mais aussi à sa justification. L'évaluation ne se limite pas à l'exactitude des réponses, mais aussi à l'explication, la justification et la démonstration que peut en faire l'élève.
- Elles ne doivent pas constituer des pièges, mais plutôt être connues à l'avance par l'élève. Celui-ci en connaît les critères d'évaluation.
- Elles doivent être rattachées à des situations réelles et ancrées dans le vécu de l'élève.
- Elles doivent être de véritables défis en intégrant plusieurs éléments de savoir et de jugement. Elles comportent de multiples facettes et permettent une ouverture à la créativité.
- En intégrant plusieurs critères et exigences complexes, elles sont évidemment plus difficiles à corriger. Elles ne doivent toutefois pas écarter la validité au profit de la fiabilité.
- Comme elles mesurent des apprentissages sur une longue période de temps, elles sont répétées souvent afin de réellement évaluer si l'élève a acquis les connaissances de façon durable. Elles donnent aussi à l'élève le droit à de faire des erreurs et de se corriger ultérieurement.
- Elles ont une valeur évidente aux yeux de l'élève et lui paraissent valables et justes à première vue, puisqu'elles ont été validées en tenant compte de rôles communs aux adultes et de défis fondés sur la discipline. Elles suscitent donc l'intérêt et la persévérance.
- Elles ne sont pas limitées à la seule vérification des rendements, mais servent surtout à l'élève et à son apprentissage. L'élève peut confirmer les résultats et s'ajuster au besoin grâce à cette rétroaction.

Le Programme des programmes

Un défi de taille!

Parce qu'il vise le développement des compétences transversales et un ancrage dans les expériences de vie des jeunes, le Programme des programmes s'avère un atout majeur de la réforme. Mais le défi de sa mise en œuvre est de taille, estime Marthe Van Neste, directrice retraitée à la Commission scolaire des Découvreurs.

« Le Programme des programmes est audacieux quant à ses objectifs, risqué quant à sa mise en œuvre, mais puissant quant à ses intentions », dit Marthe Van Neste. Il ouvre la voie à une éducation globale réelle et permet surtout aux élèves de trouver un sens à l'école. Parce qu'il fait référence à un savoir-agir, le Programme des programmes ne doit pas demeurer dans la classe, estime Marthe Van Neste. « Il doit être implanté dans toute l'école, voire même à la maison, car les jeunes ne vivent pas que dans la classe », dit-elle.

Tous les intervenants et intervenantes doivent donc s'inscrire dans la dynamique du Programme des programmes, qu'ils soient enseignants ou enseignantes, secrétaires, concierges, responsables de l'équipe sportive ou du service de garde. Les parents auront aussi un rôle de plus en plus important à jouer dans le soutien de leurs enfants et le réinvestissement à la maison. Il faudra donc s'assurer de leur soutien en se donnant des moyens pour les sensibiliser et les conscientiser.

Pour soutenir les intentions du Programme des programmes Le Programme des programmes, c'est plus que le développement des compétences individuelles, ajoute Marthe Van Neste. Son implantation nécessite en effet le développement de compétences collectives chez les intervenants et intervenantes, telles que la communication et le partage d'un langage commun, la coopération et la capacité de résoudre efficacement les conflits.

La mise en œuvre du Programme des programmes repose par ailleurs sur le leadership des directions d'établissement, leadership qu'elles exerceront en regard du nouveau professionnalisme des enseignantes et des enseignants. « Les directions d'établissement devront non seulement accepter mais stimuler le professionnalisme des enseignantes et enseignants, dit Marthe Van Neste, et en arriver à un leadership pédagogique partagé. » Les directions d'établissement devront également favoriser le développement d'un sens éthique propre à l'école, reposant sur le principe de l'altérité, qui consiste à ne pas travailler pour soi mais pour les autres, et sur le principe de l'éducabilité, qui consiste à croire en la capacité de tous de progresser.

Enfin, pour contrebalancer l'énorme pression que provoque la réforme, les écoles devront compter sur l'appui des commissions scolaires, plus particulièrement sur le partage d'une même vision, sur la stabilité des postes de direction et sur l'accès à la formation continue tant pour les enseignantes et enseignants que pour les directions.

L'équipe de *Virage express* :

Esther Blais

Jean-Yves Daigle

François Lefebvre

Les Oranges Bleues

Michel Martel

Hélène Rioux

Pascale Sauvé

Claudine St-Germain

Photographie :

Martin Grenier

Distribution :

Équipe de Lucie Richard (Laval), Lise Duchesne (Québec)

Virage express est une publication du ministère de l'Éducation.

Reproduction autorisée

Québec
Ministère de l'Éducation

À l'affiche prochainement dans le site Internet Virage

LE VIRAGE du succès

LA LOGIQUE D'UN PROGRAMME PAR COMPÉTENCES
DU PROGRAMME... À SA MISE EN ŒUVRE
Présentation de Marie-Françoise Legendre, 2 mai 2000

LE PORTFOLIO : TÉMOIN DU DÉVELOPPEMENT DES COMPÉTENCES
Session de formation des personnes-ressources
Pierrette Jalbert, 3 mai 2000

VIRAGE EXPRESS VOLUME 2, Nos 7, 8 et 9

www.meq.gouv.qc.ca/virage

ISSN 1488-3066

13-0000-06